

第一部分

教育研究的多维反思

1.1 知识的态度

1.2 方法的取向

1.3 精神的境界

1.4 制度的省审

1.1 知识的态度

知识的态度是我们进行教育问题探索的思想前提。为此，我们在进入本书有关问题研究之前，先对此问题进行一番方法论层面的自我审视。

一种流行的对待知识的态度

在教育研究界乃至整个学术界，有一种非常流行的对待知识的态度，我在这里称之为“知识中心”态度，这有必要首先引起我们高度重视。所谓教育科学研究的“知识中心”态度是指：研究者有意无意地把教育科学研究当作是对现成知识的不断猎奇、占有和重新组合的过程，他们对现成学说、理论的关注远远超过对教育实践中的问题及事实的考察，迷失于知识的“无涯学海”淡化教育科学研究的宗旨——即发现问题和解决问题。这样，研究者便成了现成学说、理论的评论者、注释者、组合者、传授者，而不是教育的发现者、探索者、解决者以及新的理论的开创者。他们衡量研究者水平的准则是：他知道了多少知识，而不是研究和解决了多少有意义的实际问题。由于把“搞科研”当成“做学问”，因而，在有人看来，科学研究仅仅是从卷帙浩繁的文章、著作中，尽可能多的涉及有关概念、学说、理论，且按自己构想或认同的线索重新组合，并力求在语言上下番功夫，最后写上某某著便成了自己的创造物。于是，教育科学研究便出现了“教育不断翻新，新学科层出不穷”的“繁荣现象”。但是，这种“研究”诚如有调侃 是一种将现成的面粉做成形态各异的面食一类的工作，不可能增加面粉，只是使面粉的表现形式多样化而已。如果我们更多地只注重面食的花式品种，而不顾如何去生产更多的食物原料。岂非本末倒置？这种现象已引起有识之士的焦虑不安，有人呼吁：“……我们的主要精力应放在学科中每一具体问题的研究上，而不是整个学科的框架和体系上，通过对每一个具体问题或特定领域的研究，去丰富、完善，去重新构造学科体系。道理很简单，当某一学科中的许多具体问题在人们的头

脑中还是朦朦胧胧的时候，要建立起理想的学科体系是困难的。在这种情况下 研究具体问题比研究学科体系、框架更重要。’^①

由“知识中心”的态度转换为“问题中心”的态度

波普尔指出：“科学仅仅从问题开始”；人们可能说 科学从理论到理论的进步，它是愈趋良好的演绎体系的序列，然而，我们实际上是想表明科学应形象化地表示为从问题到问题的进步——朝向愈趋深刻的问题”^②；“我们可以说 知识的增长是从旧问题到新问题”^③。波普尔极为强调问题在科学发生和发展过程中的地位和作用，许多颇有成就的科学家都坦率地承认波普尔的观点有效地指导了他们的工作。爱因斯坦对科学问题的发现意义也有极为精辟的论述^④。在国内科学哲学界，对问题的含义给予了普遍的关注，他们认为，问题是科学认识发生机制的核心，问题是科学研究的灵魂，“对科学认识发生起作用的各种因素只有通过问题才成为推动科学认识发生的实际力量，广泛多样的因素经由问题才进入科学认识发生的过程”；“每一个方法的引入 每一个概念的发明 等等 都要落实到问题上，不能落实到问题的一切活动都不能对科学认识发生作出贡献，因此，科学认识中一切活动有效性的前提是与问题的相关性”^⑤。评价一个理论的标准是解决问题的有效性，“任何领域中各个学科理论的更替必须显示出解决问题效率的提高”^⑥。教育科学研究的“知识中心”态度，从根本上说就是一种脱离科学问题的研究，他只表现为一种现成知识的理解和学习而已。而由于无视科学问题研究，这种对现成知识的学习也是低水平的。英国哲学家布赖恩·马吉曾谈到过这个问题，他写道：“如果谁研究某个哲学家的著作，那么他问的第一个问题是‘他要解决什么问题，这似乎是显而易见的，但在我们的经验中，大多数哲学家的学生并未受到这

① 赵间先：“教育理论研究要找准生长点”，《教育研究》1991，第9。

② 波普尔：《猜想与反驳》，上海译文出版社，1986，第222页。

③ 波普尔：《客观知识》，上海译文出版社，1987，第558页。

④ 爱因斯坦等：《物理学的进化》，上海科技出版社，1962，第66页。

⑤ 舒炜光：《科学认识论 第二卷》，吉林人民出版社，1990，第345页。

⑥ 苏丹：《问题及其进步》英文版，第68页。

样的教诲，没有想到问这个问题，反之，他们问的是：‘他试图说些什么？’因此，他们普遍认为自己弄懂了他所说的，但他们并没有理解他所说的要点，因为只有理解了哲学家的问题，他们才可能做到这一点。”^①可见，只有将科学问题作为自己研究出发点的人，才能真正深刻地理解一个理论和学说的精髓，并站在前人肩膀上，自觉地探索一条继续向前延伸之路。如果满足于现成理论“试图说些什么”，而不能深入把握理论背后的问题境况，就极易沉醉于现有理论之中，无法寻到超越之梯，难以将理论与现实教育实践过程之中存在的问题有机结合起来，最后只能使自己消失于无涯学海之中，陷入“六经注我，我注六经”的怪圈。

或许有人要发问：研究要围绕问题进行，“知识中心”态度者也是围绕问题而进行研究的，比如，他们围绕本质、原理等理论问题开展研究和讨论，那么这又有何好指责的呢？为此我们必须说明两点：我们所说的问题是科学问题。科学问题的产生（或发现）是一个由感觉问题经过简化、纯化、转化到确定问题的过程。在这两点的基础上，我们就可以比较圆满地对这个发问作出回答。

在科学哲学家看来，科学从根本上说是现成理论定见与客观事实之间的矛盾导致的，在矛盾之中，产生为人所觉察到“问题”，而由感觉到的问题变成一个科学问题，则要经过一个确定过程，科学问题提出对科学的发展有决定性意义。要弄清科学问题的概念，首先要从问题定义入手。所谓问题就是：某个给定的智能活动过程的当前状态之间的差距。这是一个最为广泛意义的问题概念。而设法消除给定的智能活动过程的当前状态与智能主体所要求的目标状态之间的差距就是问题求解过程^②。所谓科学问题是指，在时间上不仅相对解题者，而且还相对于科学技术所达到的水平及综合显示能力（科技背景能力）来说都是一个疑难。这个疑难应该是科学问题链向前自然延伸的一个环节。如果难度只相对于个人而言，则称之为“知识性问题”。“知识中心”倾向研究者把知识作为中心，把问题作为附庸，因此，他们心目中的问题一般只是知识性问题，或者是不确定问题、虚问题、不可证实性问题。因为永远停留在概念与概念、理论与理论

① 布赖恩·马吉：《开放社会主义——波普尔》，湖南人民出版社，1998，第77-78页。

② 林定夷：“科学问题与科学目标”，《中国社会科学》1991（5）。

之间打转，是不可能产生真正有意义的科学问题的，科学问题的内在结构及其相互关系决定了这点。科学问题的基本层次是：存在问题、状态问题、实质性问题、整体问题、原因问题。唯物主义科学认识论认为，科学研究就是一个围绕科学问题，由低层次到高层次问题不断递进，循环往复，螺旋上升的过程。低层次问题与高层次问题之间存在一种动力和逻辑的关系，高层次问题只有低层次问题解决之后才能确定和产生出来，从根本上说低层次问题的研究决定了高层次问题研究的科学性和可靠性，在科学研究中，最忌讳的是无视低层次问题的研究，用高层次问题的研究去代替低层次问题的研究。我们从科学问题内在结构关系所表现出的特性就可看出：

1. 如果教育科学研究仅仅停留于现成理论和概念问题的研究，最终必然导致高层次问题的枯竭，而且严重影响其科学性，从根本上说，不可能有新的科学理论的突破性发现，这就必将阻碍教育科学的进一步发展。

2. 如果无视低层次问题的研究，不做“按部就班”的基础工作，缺乏科学的“比慢”的精神，总想“平地登天”，那么这种研究就很可能有冒研究伪问题、不确定性问题、不可证实性问题的危险。

3. 如果在整体上不从低层次问题着手研究，就会从根本上将教育理论与实际结合的可能性排除于教育科学研究过程之外，只有真正意义上的科学研究才存在理论与实际相结合的可能性。

由此可见，“知识中心”态度的研究，实质上是围绕科学问题进行的研究，它违背了科学研究过程的程序和规范。无论所得出的理论有多大程度的正确性，也仍然是“科学的假设”。这样，我们就可以解释，为什么目前教育理论著述卷帙浩繁，而教育科学却面临更深的困境这种“研究文献数量”与“科学性”成反比的现象。在一些教育科学发展比较好的国家，他们要普遍求研究者严格遵循科学研究过程的规范。其教育科学杂志的论文，有很大分量是关于存在、状态问题的研究，强调论文要有第一手材料。因为他们知道，只有在大量低层次问题的研究基础上才可能概括、抽象出更为科学的学说和理论来。而我国目前教育理论的研究，从杂志看，多数是探讨高层次问题的文章，由于没有足够的低层次问题解决作为依托，有人认为，这些文章只能算作“议论文”而不能算作“科学论文”。在学科创立问题上也一样，我们往往比别人先创学科，但在这个学

术领域中具体问题的解决上却远远不如。这种“反差”，是科学研究的不正常现象。现在，我们的确到了“多谈问题少谈些体系”的时候了，世界著名数学家希尔伯特精辟地指出：“只要一门科学分支能提出大量的问题，它就充满着生命力，而问题的缺乏则预示着独立发展的衰亡和中止，还如人类的每次事业都追求着确定的目标一样，科学研究也需要自己的问题，正是通过这些问题的发展和解决，研究者锻炼其钢铁般的意志和力量，发现新方法和新观点，达到更为广阔和自由的境界。”^①他不仅这么说了，而且也这么做了，他通过研究所提出的 23 个著名的数学问题，引导了整个数学王国的伟大进步。

值得指出的是，“知识中心”态度研究者还有两个响亮的名言，一是知识就是力量，二是综合就是创造。落实到对教育研究的看法就是：我国古代有丰富的教育思想精粹要发掘，国外同类学科和其他相邻学科有丰富的理论，教育科学的发展只有借助这些古今中外“知识”的“综合应用”才有出路；教育科学只有在马克思主义经典著作的指导下才能健康发展……云云，斯言何其堂堂哉！一般意义上说，我们并不否定这些观点的正确性。然而，对于一个科学研究者来说，知识的力量只有在其科学问题研究过程之中才能体现出来，如果为知识而知识终将为之所累，无所发现和创造，只能成为“书”的蛀虫。综合就是创造的前提应是只有将多学科知识综合于教育科学问题的解决过程之中才能真正有所创造，才能真正转化为教育自身的概念和理论。如果科学研究远离了科学问题这一核心，知识至多也只能成为自我装饰的东西，可见，“知识中心”态度研究者对其所信仰的名言在理解上发生了偏颇，他们忽视了“条件性”。

“知识中心”的态度之危害与成因

如果在科学共同体中，“知识中心”态度的研究起着主导作用，甚至将之推到学科发展的统帅地位，那么其后果是令人担忧的。这将使科学研究缺乏通用性的冒险精神，缺乏创造活力以及持之以恒的决心，使研究者成为定居者而非开拓者，满足于“求知”而非“求真”，因为只有现成的

康斯坦西·瑞德：《希尔伯特》，上海科学技术出版社，1982，第 93-94 页。

学说，理论最使人有安全感，最便当。这样，踏踏实实的研究少人问津，不可缺少的默默无闻的科学工作无人肯干，一个学术领域将最终萎缩，科学知识的增长率将越趋下降。不问耕耘，只问收获，都想当科学研究成果的“集大成者”，无人充当科学问题战场上的尖兵，这样只能使研究玄、空、虚、崇洋与迷旧，理论脱离实际，重复、剽窃现象将司空见惯。最后，知识的信度下降，出现知识贬值和“通货膨胀”。对于这个可怕的后果，陶行知先生早已目睹，他尖锐地指出：“经验比如准备金，文字比如钞票。钞票是准备金的代表，好比方案是经验的代表，……滥发钞票，钞票就不值钱，滥写文字，文字也不值钱。……吾国文人写出了汗毛充栋的文字，青年学子把它们在脑袋里都装满了，拿出来，换不得一肚饱。这些文字和德国马克是一样不值钱，因为他们是以经验之外滥发的文字，是不值钱的伪知识。”^①陶先生当年发出的“空谷足音”，今日听来依然振聋发聩。

那么，导致教育科学研究“知识中心”态度的原因是什么呢？

1. 我国传统的以文学研究为主要对象所形成的学术习惯的影响。这是来自文化深层的原因，自然科学研究在客观上比较不易受此影响，而社会科学在客观上却往往难以摆脱这千年习惯的影响。由于人们无形之中容易把教育科学当成哲学、史学、文学性质的门类进行研究，就始终难以理解教育学的“应用科学性质”的含义。因此，这种研究，正如有人指出的，只能产生教育思想，却不能产生教育科学，——是发人深省的。

2. 教育的影响。长期以来，从初等教育到高等教育都难改知识灌输、被动接受的教学习惯，强调知识的博闻强识而忽略学生思考力、创造力、操作能力的培养。甚至到了研究生学习阶段，许多导师依然打出“打好基础”的牌，而所谓“基础”就是读书，并不是指科学研究过程的基本训练，这就使研究生们在其独立科研的意识和能力方面难以达到基本水平。许多人的学科论文还是大综合、小组合。

3. 知识发展的“落差”影响。由于科学文化发展的不平衡性，致使国内与国外，学科与学科之间存在“落差”现象。这就在客观上为“知识中心”倾向研究者提供了条件。他们便得用这个“落差”，如同商贩利用

陶行知：《中国教育改造》，安徽人民出版社，1981，第115页。

地区间价格的落差一样，大做其“买卖”，利用自己的本钱，通过倒买倒卖，最终使自己成为大富翁。这样，一个没有属于自己真正研究所得者却可能成为学界明星，科研成果的富翁。

4. 学术管理体制和学术评价机制的影响。这是一个非常现实的关键性影响因素，因为它对整个学术事业具有强烈的导向作用。目前的基本现实是：在社会科学门类，评定职称的一个重要标准就是，强调论文的字数。人们便普遍遵循“以量取胜”的原则，本来量是不能作为科学衡量标准的，没有质的规定的量毫无意义，这是由科学及其研究的内在规律决定的。可是由于人们强调，社会科学不同于自然科学，难以把握客观评判标准，便因噎废食，干脆弃“质”从“量”，似乎“定量”分析总比“定性”分析精确，准确说某君论著 100 万字总比说某君在某领域有某种深度和广度的创见要客观冷静得多。另外，由于无论高层次学校还是低层次学校，评定职称都要求有论文，这就迫使一些主观条件不具备的学校教师，脱离本职工作，一股脑去写文章，削尖脑袋发稿，滥竽充数。其实许多刊物和著作的出版，正是为了满足这些科学研究之外的需要而出现的。

以上论述表明，要使教育科学走出困境，就必须从根本上逐步扭转教育科学研究这种严重的“知识中心”态度。当然，这种倾向并非只出在教育科学门类，其实，整个社会科学界都不同程度地存在这种现象。因此，“治本”方案，只能统筹规划，系统考虑，最为根本的就是，改革和完善我国学术管理和评价体制，使之合理化，符合科学研究的规律，发挥正确的导向作用。如其不然，教育科学乃至其他学科的研究都将日趋萎缩。

让我们谨记陶行知先生的逆耳良言：

“二十世纪以后的世界属于努力探真知识的民族，凡是崇拜伪知识的民族都要渐就衰弱，以至于灭亡。三百六十行中决没有教书匠、读书人的地位，东西两半球上面也没有中华书呆国的立足点，我们个人与民族的生存都以真知识为基础。”^①

陶行知：《中国教育改造》，安徽人民出版社，1981，第 122 - 123 页。

1.2 方法的取向

在探讨了“知识的态度”论题后，我们接下来讨论“方法的取向”。这与前面的讨论是相关的另一个重要侧面。

众所周知，科学方法在科学发展过程中具有十分重要的作用，就像培根所说的那样，它是大自然点起的一盏明灯，人类用它驱赶那错误和无知偏见的黑暗。当教育科学研究被认为“走人困境”之际，人们便自然地想到了这盏明灯，期望着教育科学园地在新方法的圣光照耀下“上升一级阶梯”“展开更广阔的眼界”“看见从未见过的事物”。正是基于这种认识，长期以来人们在不同程度上、不同范围内都自觉地引入和应用不同层次、相邻学科的方法以助研究。然而使人迷惑不解的是，教育科学却仍然处于一种令人担忧和不满的境地。这究竟是怎么回事呢？

一种流行的“方法中心取向”

我们认为，原因之一是：人们在强调方法重要性的同时，却在方法与问题的关系处理上发生了片面化，出现了一种我们称之为教育科学研究的“方法中心取向”。

所谓教育科学研究的“方法中心取向”是指：研究者在教育科学研究的实际教程中不由自主地把方法放在第一位，而把问题放在第二位，使问题适合于自己掌握的方法，而不是相反，无视问题对方法的内在决定性。他们过分关心方法的知识，而忽视本领域的关键问题，不是在对教育问题及其境况深入分析、探讨的过程之中，依据问题的需要，内在化地选择、转化、创造方法。由于对教育实践过程中的问题缺乏深入的了解，这在客观上就使他们无法将方法与教育科学不同层次问题所构成的问题系统有机结合起来。这样，最后的选择只能是，将方法与现成知识、学说、理论发生联系，使方法成为“创立”“新的知识体系”的框架来源，成为反思和评判现成理论的“判据”，或者使教育事实成为某种方法的证实。其结果

必然是：在一定程度上改变了教育科学知识的表现形式，但却并未像所期望的那样增添多少实际内容，解决多少教育问题。所谓“新瓶装旧酒”就是这个意思。

“方法中心取向”的误区

“方法中心取向”研究者，往往不是在实际问题（或课题）的研究经验基础上，而只是在理性认识的基础上产生对方法的需求的，也就是说，尽管他们并没有深入地把握教育科学的问题境况、问题链和前沿的问题，但他们却可以凭着“科学方法的进步必然带来教育科学新的突破”这一观念去大力引入方法，并且期望着“立竿见影”。在这种背景下的方法之“引入”和“借鉴”必然使教育科学研究走入误区。

1. 由于过分关注方法的知识，而忽视本领域的问题，这样，方法的引入就不能找到生长点，而为了满足某种方法的要求，我们很可能只从繁茂芜杂的教育事实之中去采撷几朵零碎的花儿以作点缀，从而使教育的整个问题系统被弄得支离破碎。每一种方法的引入都将即刻产生一批“成果”，而这些“成果”却使教育科学的问题逻辑日益变得模糊不清，每一种方法似乎都在教育科学园地中掘了一个洞，但往往蜻蜓点水，浅尝辄止，且洞与洞之间没有整体沟通，这就让人感觉好像教育科学成了丧失其自身统治权的各学科方法的“势力范围”，教育科学的独立性备受怀疑。

2. 由于“方法中心取向”研究者，难于在内容上有所深化，他们便只好追求形式上的“科学化”，强调各种数量化公式套用，而公式中的符号却是抽象而模糊的，无法代入具体内容，因此，毫无操作性，让人不知所云。

3. 往往忽视教育科学研究的价值制约性，没有对教育问题的深入了解，就难以真正理解教育问题的价值特点以及它对研究的意义，而“方法中心取向”研究者为了赢得某种“新”方法在教育研究上的“成功”，甚至认为排除价值是理所当然的，因为惟其如此，才能探得一个世界通用的教育理论，显然，无视教育问题的价值性是可怕的。约翰·S·布鲁贝克写道：一些人已如此地沉湎于科学方法，以致于科学的方法如果测量不出一

种现象的价值，这种价值对他们来说就不存在^①。“方法中心取向”往往表现出对价值的忽视。

4. “方法中心取向”研究者往往不是从我国当前现实出发，去选定有时代意义的，最关键、最紧迫的问题作为研究对象，而是从方法出发，即使解决的问题没什么意义，心里也乐意。因为他们认为这样比较安全、可靠、实在。

5. 无视“任何方法都必定有其局限性”这一客观事实，不能把握方法局限性的“度”。由于心理固着的影响，他们很可能固守某种（或某类）方法，而忽略其他方法的价值，正所谓“假如你仅有的工具是锤子，那就会诱使你把每一件东西都作为钉子来对待”。总想用现成的方法去解决所面临的全部问题。

6. 忽视方法的有效性需以和不同层次问题的适应性为条件这一重要原则。不同层次的问题要用不同方法去解决，而“方法中心取向”研究者却可能用某个层次的方法（如高层次的新系统科学方法等）去对付所有层次的问题（鉴于这点的重要性，我们将在下文详细讨论）。由于陷入以上误区，就必然导致教育科学研究演变成一个僵化或食而不化的封闭系统的“怪圈”：既不能有效地转化方法或创新方法，也不能进一步发现问题和解决问题。

问题与方法的关系

曾经一段时间里，学界极为强调系统科学方法对教育科学研究的意义，有学者甚至认为，要使教育学摆脱困境，首先的突破点就是方法学，而方法学的着手，则要从“一般系统论”的引进开始^②。通过系统科学来研究教育科学的确获得了许多真知灼见，但不可否认，也出现了不如人意的地方，我们认为这是由于没有处理好方法与不同层次问题的关系导致的。

^① 约翰·S·布鲁贝克：《高等教育哲学》，浙江教育出版社，1987，第135页。

^② 陈元晖：“一般系统论”与教育学”，《教育研究》1990（3）。

系统论的哲学研究观点认为，任何系统的不同层次（或称不同层次的系统）都存在其各自的序，这些不同层次系统的序是有质的差异的，尤其重要的是，它们之间并不具备那种无需经过实验、单纯依据逻辑推理就可以从一种序推知相邻层次系统序的必然性。正因如此，这些不同层次系统序的质的差异性就决定了任何一门学科都有一些独立的基本规律，这是一门学科的基石，也是各学科之间的“界石”。也正是这样，科学才有存在的价值，在各层次工作的科学家才都有自己有待探索的未知，有待建立的独立原理，如果一切都可推知，那么其他学科的科学再没有存在的必要了。他们进一步指出。学科交叉和相互借鉴是物质世界统一性的反映，但是，这种交叉只能是局部的，仅处于各基本学科的外缘部分，而不是它的全部和本体。

根据这些道理，教育科学研究在引入和借鉴系统科学以及其他学科方法时必须注意以下两点：

1. 承认这些方法对教育科学研究具有积极意义的同时，却不能将具有界石意义的教育科学独立的基本规律、独立原理的探讨拱手相让于这些引入的方法之推演，系统科学的基本原理并不能直接推演出教育科学所要揭示的基本规律、独立原理。这些教育科学的基本东西，只有靠教育科学研究在踏踏实实的教育问题研究中，通过艰苦的努力，而逐步创造、建构起来。翻开教育科学发展史，凡有科学价值的教育理论，大抵都是教育家经过长期的实践、实验，殚精竭虑得出的，并非靠逻辑推演，从某种认同的方法论原理就直接推知出一个教育基本观点来，倘若这样做，往往其理论最后必为实践所否定。恩格斯在《自然辩证法》中精辟地指出：“每一种事物都有它的特殊的否定形式，仅仅知道大麦植株和微积分属于否定的否定，既不能把大麦种好，也不能进行微分和积分，正如仅仅知道靠弦的长短粗细来定音的规律，还不能演奏提琴一样。”^② 这就是说，教育科学研究无可辩驳地常要自觉地接受正确的方法指导，引进先进方法，但是在教育科学中具有主体地位的理论、概念却必要通过教育科学工作者的创造性劳动去获得。只有这样，教育科学的独立性才能逐步显示出来。

① 詹克明：“系统论的若干哲学问题”，《中国社会科学》1991（5）。

② 恩格斯：《反杜林论》人民出版社，1971，第140页。

2. 引进方法时要特别注意方法与问题层次性的匹配问题。任何一种研究方法、处理手段、理论覆盖面都有一定的适应范围，因而都是有限的，超出了这一限度终将无能为力，具有不同质的层次之间不可能都用同一种理论、方法去处理。在史学研究中，有学者提出“同层开放性”概念，作为处理方法与不同层次问题关系的一项重要原则来对待，这对教育科学研究很有借鉴意义。他们认为，不同层次的史学研究存在很大的不可通性，因此“把各种新方法引进、特别是自然科学的新方法引进到历史学中来，自然会发生适应与否的问题，我们认为，这个适应与否的问题，首先就是新方法受制于史学系统的同层开放性问题，也就是说，我们首先要对新方法作一与史学层次模式相应的划分。一般来说，对应层次间存在着适应的可能，而不同层次间是不能引进的。”^①

诚如我们看到的那样，多年以前，研究者把“三论”与教育科学研究结合起来的著述颇丰，但却给人一种不能深入化、精细化和缺乏操作性之感，其重要原因就是忽视方法与不同层次问题的匹配。教育科学问题系统是有层次的，它包括：存在问题、状态问题、实质问题、整体问题、原因问题（它们之间是按逻辑顺序排列的）。每一层次的问题都有其相应方法上的独特要求。“三论”的方法一般只适合于全体问题的探讨，但是整体问题（高层次问题）探讨的深入却依赖于存在、状态、实质问题（相对低层次问题）研究的成熟性，在低层次问题没有弄清的情况下，就试用高层次方法去解决高层次问题是不可能的，这又可称为研究的“基础下向性”。

通过以上论述，我们可更加清楚地认识到“方法中心取向”研究的局限。它使我们作茧自缚，走入“怪圈”。那么，如何才能回避这个“怪圈”呢？我们认为，惟一可选择的道路就是：教育科学研究必须始终以“问题”为中心，只有这样，教育科学研究才能处于开放状态，同时，也才有可能贴切地使用方法和转化方法、创新方法。科学认识论的研究指出，问题是科学认识发出机制的核心，只有问题（而不是方法）才是一切认识活动的中心和目的，它规定研究的路线，决定解答。一切有效的认识活动都要落实到问题上。与问题的相关性是衡量认识活动中每一种方法引入是否必要的尺度，离开了问题，方法就失去了生气和活力，成为僵死的东西。

李元化：“史学理论的层次模式和史学多元化”，《历史研究》 1986（1）。

从根本上说，不是方法决定问题，而是问题决定方法，问题的内部已经包含着指导解答产生的启发性和限制性方法论原则，因此，一个问题能否解决在相当程度上取决于研究者是否透彻全面地分析了这个问题，熟悉了它的诱导和抑制的各方面的细节，即他是否真正进入了问题之境。只有以问题为中心，从问题出发，在问题研究之中，才能真正知道需要什么方法，如何运用方法，怎样改造（转化）方法和创新方法。而且，也只有以问题为中心，才可能突破现有框架的局限，自觉地去借鉴框架之外其他方法。波普尔指出：“从一门学科的学习转向另一门学科的学习这样一个为人们讨论很多的问题，跟钻研活问题而获得经验密切相关。仅仅学会应用某种已给的框架去解决在这个框架内发生并可在这个框架内解决的问题的人们，不能期望他们的素养会在其他专业方面对自己有大帮助，而那些亲自钻研过某些问题特别是在其理解、阐明、表述上有困难的问题的人们，情况就不同了”^①；因此，我认为那些钻研过某一问题的人们，可以获得对远离他本专业的一些专业的理解，从而得到补偿。”^① 这里，波普尔谈到了一个十分重要的问题，即要想真正从别的学科中获得方法上的补偿，对主体要求的条件之一是：他应该是活问题的研究者。如果没有问题研究的经验作依托，我们就难真正领会别的学科方法的底蕴，也就难以借鉴到其精髓。系统论和心理学的研究表明，人的智慧系统优化状态取决于两个因素：一是认知结构的有序程度，二是认知结构的序变能力，而序变能力是衡量一个智慧系统优化程度的标志。正如一个人能否对厚厚的棋谱倒背如流与他的棋艺是否高超毕竟不是一回事。满腹经纶的学问家，纵然有渊博的方法论思想，但在问题的解决上却可能不如一位学问平平（或者对方法论的概念并不十分熟悉）的小辈更富有创造性，其原因就是小辈的序变能力远远高于那位博学者。而序变能力的提高，惟有通过问题的研究过程的磨炼才能获得。可见从教育科学研究主体自身看，只有通过具体问题的研究才能使自己科研水平得到长足进步，也只有那些在问题领域艰难跋涉的人，才能真正体会到“方法的每一次跃进”都仿佛使“我们上升了一级阶梯”。

“方法中心取向”的成因

那么，导致教育科学研究“方法中心”倾向的原因是什么呢？我们认为有一个关键的因素就是：人们习惯于书斋式的研究方式。当教育科学面临时代的严峻挑战，而陷入困境的时候，人们大多还是从书斋式思维出发去寻找出路，其中有两种观点颇具有代表性：

其一是，为了加强教育科学体系的科学性，强调用逻辑的方法建立教育学严密、可推演的体系，显然，这是行不通的。诚如霍姆斯所说的经验而不是逻辑才是法律的生命一样^①，对教育科学来说，无论其逻辑是多么无懈可击，我们也不可能完全墨守在逻辑范围内，而无视教育客观事实的问题。然而这种方法虽于教育实践过程之“事”无补，但却很合书斋式研究的便当需要。

其二是，强调引进其他学科的研究方法，尤其是一般系统论以使教育科学摆脱困境。有学者指出：“教育学呈现困境，首要的就是对这些既可以用于自然科学，也可以用于人文科学和社会科学方面的方法学的迟钝无知。”然而，我们必须承认的客观事实是：近十年来，教育科学的研究在引进方法方面，虽然不好说是“手脚敏捷”，“反应迅速”，但却至少不能说是“迟钝无知”，事实上，在我们发出这一感叹之前，教育理论著述已经是新方法、新概念“层出不穷”了。这就说明，靠方法的引进并不能解决教育科学困境问题。值得指出的是，我们并不认为，方法的引进对教育科学研究没有意义，问题在于，我们没有将方法切实地引入到教育实践过程问题研究之中，而是无意中将方法引入到书斋里去了。结果，方法反而成了促进研究者理性玄想的催化剂。这种超然于教育客观事实的“理性”，是难以真正促进教育科学知识增长的。为了反驳这种漂浮于空中的“理性”，化学家波义耳引用培根的话指出，哲学家不应该像蜘蛛一样，用理性去搞阴谋诡计，他应该像蜜蜂一样，搜集事实，用事实酿成蜜^②。由于引入的方法没有在教育科学园地里找到恰当的生长点，方法也就不可能使

① 约翰·S·布鲁贝克：《高等教育哲学》，浙江教育出版社，1987，第19页。

② 周寄中：《科学殿堂里的共同体》人民教育出版社，1987，第94页。

教育科学研究走出困惑了。

从以上的论述可以说明：目前教育科学的困境，与其说是对方法上的迟钝无知，还不如说依然是这个老大难问题——理论与实际相脱离的书斋式研究所导致的。值得注意的是，人们在谈论理论与实际相结合问题时，往往过多地注重这种结果的外在功利和社会效果，这就会使人们无形之中把这种结合作为一种来自外部的压力对待。其实，对于一个社会科学工作者，尤其是教育科学研究者来说，认识到这种结合是科学自身产生和发展的根本条件才更为重要。理论与实践的结合，其实就是研究者自觉地促使现成理论定见与客观事实相互作用，使其暴露矛盾，并在矛盾认识的基础上形成有价值的科学问题，通过问题研究最终解决矛盾，提高科学认识水平。可见，问题是理论与实践相结合的桥梁、中介，真正的科学研究就是发现问题和解决问题，而解决问题的科学研究本身就包含着理论与实践相结合的成分。也就是说，理论与实践的结合并不是教育科学研究分外的事，而是自然、分内的事。“具体问题具体分析”是马克思主义活的灵魂。只有以问题为中心，才能使我们的研究多些辩证唯物主义因素，少些形而上学的成分。